



**Más Allá del Centro — Guía Pedagógica para una Enseñanza
Bilingüe “Otra”**

Katherine Quintero Quiroga, Herley Ricardo Barrera Alarcón

División de Ciencias Sociales y de la Educación, Facultad de
Educación

Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Directora

Dra. Carmen Helena Guerrero Nieto

Nota de Autor

Barrera, R: <https://orcid.org/0009-0001-7473-5451>

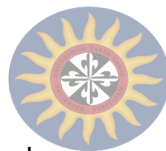
Quintero, K: <https://orcid.org/0009-0000-3702-4020>

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Resumen

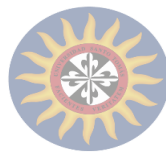
La presente investigación explora las prácticas pedagógicas de los profesores de inglés en la Universidad Abya Yala del Trópico ¹ desde una perspectiva decolonial e intercultural crítica, tomando como base la implementación de: Más Allá del Centro — Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra”, diseñada y producida por los investigadores. A través de un enfoque cualitativo, este estudio se centró en describir cómo los profesores implementan la guía e indagar sus experiencias al incorporar enfoques decoloniales e interculturales críticos dentro del aula. A través de entrevistas y relatos, los profesores evidenciaron diversas formas de apropiación del material: adaptaciones de actividades para visibilizar saberes locales; reinterpretación de contenidos para cuestionar jerarquías lingüísticas, culturales; como también dinámicas reflexivas que problematizan la colonialidad del ser, conocer y saber en el aula. Los participantes reportaron que la guía funciona como herramienta reflexiva y catalizadora de prácticas situadas que priorizan la contextualización cultural y la justicia epistémica. Al mismo tiempo, surgieron tensiones relacionadas con limitaciones frente a la enseñanza del inglés marcada por marcos curriculares estandarizados y recursos didácticos preexistentes que condicionan la profundización de estos enfoques. Los hallazgos indican que, pese a los retos en la implementación de la guía, existe un interés creciente por adoptar prácticas docentes que privilegien los contextos locales por sobre los referentes externos tradicionales. La investigación concluye que la incorporación de perspectivas decoloniales e interculturales críticas, a través de materiales didácticos disruptivos, contribuye a una enseñanza más

¹ Universidad Abya Yala del Trópico: seudónimo empleado por los investigadores para nombrar la universidad donde se desarrolló este proyecto. El término Abya Yala lo entendemos como metáfora de resistencia y reapropiación cultural, orientada a una enseñanza del inglés crítica, no colonial y respetuosa de la diversidad.



inclusiva y contextualizada; a su vez recomienda a los profesores dentro de su agencia, a proponer nuevas iniciativas que exploren “otras” prácticas pedagógicas

Palabras clave: Decolonialidad, Interculturalidad Crítica, Prácticas Pedagógicas, Enseñanza del inglés

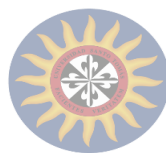


Abstract

This research examines the pedagogical practices of English teachers at the Universidad Abya Yala del Trópico² from a decolonial and critical intercultural perspective, based on the implementation of Más Allá del Centro — Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra”, designed and produced by the researchers. Through a qualitative approach, this study focused on describing how teachers implement the guide and on investigating their experiences integrating decolonial and critical intercultural approaches in the classroom. Through interviews and narratives, teachers revealed diverse forms of appropriation of the material: adaptations of activities to make local knowledge visible; reinterpretation of content to challenge linguistic and cultural hierarchies; and reflective dynamics that problematize the colonality of being, knowing, and learning in the classroom. Participants reported that the guide functions as a reflective tool and a catalyst for situated practices that prioritize cultural contextualization and epistemic justice. At the same time, tensions emerged related to constraints in English teaching imposed by standardized curricular frameworks and preexisting teaching resources that limit the deepening of these approaches. The findings indicate that, despite the challenges in implementing the guide, there is growing interest in adopting teaching practices that privilege local contexts over traditional external references. The study concludes that incorporating decolonial and critical intercultural perspectives through disruptive teaching materials contributes to a more inclusive, contextualized pedagogy, and recommends that teachers, exercising their agency, explore new initiatives aimed at “other” pedagogical practices.

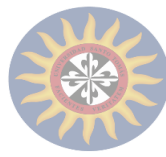
Keywords: Decoloniality, Critical interculturality, Pedagogical practices, English language teaching

² Universidad Abya Yala del Trópico: a pseudonym adopted by the researchers to designate the university where this project was conducted. We understand the term Abya Yala as a metaphor of resistance and cultural reclamation, guiding a critical, non-colonial approach to English teaching that honors diversity.



Contenido

Abstract.....	4
Introducción.....	6
Objetivos	10
Objetivo General.....	10
Objetivos específicos	10
Marco Teórico	11
Estudios previos	11
Una enseñanza “otra” desde la Decolonialidad	12
Interculturalidad Crítica	15
Bilingüismo e Identidad Cultural.....	17
Propuesta Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “otra”	18
Metodología.....	30
Contexto y participantes.....	33
Instrumentos de recolección de datos	36
Registros de Audio	36
Entrevista Semiestructurada.....	37
Diseño de instrumentos de recolección de datos.....	37
Proceso de recolección de datos.	38
Análisis de Datos	39
Categoría 1: Prácticas Pedagógicas Contextualizadas y Reflexivas	42
Categoría 2: Sentidos y tensiones frente a una pedagogía “otra”	46
Discusión y Conclusiones	50
Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje -ABA.....	52
Anexos.....	53
Referencias.....	54



Introducción

Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en los contextos educativos exige una postura crítica que permita replantear el papel del docente y su función como agente de cambio en la transformación de la sociedad. Este ejercicio implica cuestionar los tradicionalismos y reconocer que la educación, en su esencia, está intrínsecamente ligada a los cambios que la sociedad experimenta. En este sentido, la presente propuesta de investigación tiene como objetivo: Explorar las prácticas pedagógicas de los profesores en la enseñanza del inglés desde una perspectiva decolonial e intercultural crítica en la Universidad Abya Yala del Trópico a través de: *Más Allá del Centro - Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra”*³, la cual sugiere reflexiones críticas frente a las prácticas educativas con enfoque decolonial para la enseñanza del inglés en el contexto de la institución en cuestión. Es la universidad por excelencia, el espacio de reflexión para abordar las diversas cuestiones que afectan la sociedad; este contexto permite a los actores –profesores– reorientar el lugar de enunciación desde el cual se enseña y se aprende la lengua, considerando que los saberes no emanan únicamente de los centros hegemónicos, académicos o geográficos, sino también de los territorios de la periferia. A través de esta guía, se busca descentralizar la enseñanza hegemónica; y en consecuencia, abrir espacio a epistemologías diversas, construyendo y creando aulas donde el aprendizaje se teje desde la pluralidad, la diversidad y lo experiencial. Nuestra guía invita a caminar hacia los bordes, los otros caminos, la periferia; no con el objetivo de sustituir un centro por otro, sino de multiplicar los puntos y las visiones de comprensión de lo que creemos saber y entender.

La presente propuesta busca cuestionar la aplicabilidad y la descontextualización de estándares internacionales como el *Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas*,

³Más Allá del Centro — Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra”: Diseño y creación por parte de los investigadores. Esta constituyó un insumo metodológico y conceptual para la fase inicial del proyecto. Se aclara la autoría por transparencia académica.

2002; el cual, bajo premisas equívocas, ha sugerido supuestos beneficios y mejoras en el aprendizaje de lenguas en los países del sur, sin considerar las realidades culturales, sociales y políticas de los territorios que habitamos. Según Correa y Usma (2013) la adopción del MCER no tuvo presente un análisis contextual ni las necesidades de este, solamente se adoptó bajo una presión internacional. Este marco se anexó al programa Nacional de Bilingüismo (PNB) prolongando modelos burocráticos excluyendo las percepciones de los docentes y la diversidad lingüística y cultural del entorno. “The National Bilingual Program in Colombia has been strongly influenced by global trends such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which was imported without major adaptation to local realities” (Correa & Usma, 2013, p. 229)⁴.

En consonancia con este estándar, en Colombia se establece el *Programa Nacional de inglés 2015–2025* (Castro Torres, 2015), el cual reproduce los mismos ideales pedagógicos y didácticos del MCER sin una postura crítica. Estos ideales se aplican sin excepción en todos los niveles educativos, lo que perpetúa formas de colonialismo que se manifiestan tanto en el discurso cotidiano como en la vida social de los individuos. Al mismo tiempo, desdibujan el valor de los contextos locales al sobrevalorar las culturas del norte global e imponer realidades ajenas a los escenarios latinoamericanos

Fundamentalmente, nuestra guía pedagógica se sustenta en ámbitos determinantes como la Pedagogía Crítica, la Decolonialidad y la Interculturalidad Crítica; las cuales logran entrelazarse ya que proponen otras formas de ser, saber y conocer el mundo, y van en contra de los tradicionalismos hegemónicos que han trazado la historia –entre otros aspectos– en la enseñanza. En primer lugar, la pedagogía crítica cimenta las bases para entender la educación

⁴ “El Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia ha estado fuertemente influenciado por tendencias globales, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual fue importado sin una adaptación significativa a las realidades locales” (Correa y Usma, 2013, p. 229).

desde una posición de emancipación; es decir, una concepción distinta del acto educativo mediada por el pensamiento crítico de quienes reflexionan sobre sí mismos y su función social.

A propósito del pensamiento crítico:

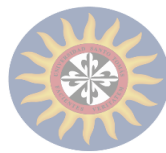
Tratasse de oferecer uma maneira de pensar além da aparente naturalidade ou inevitabilidade do estado atual das coisas, desafiando suposições validadas pelo “sentido comum”, subindo além dos limites imediatos das experiências, entrando em um diálogo com a história e imaginando um futuro que não apenas reproduza o presente. (Freire, 1975, como citado em Jardimino & Soto Arango, 2020, p. 13)⁵

En segundo lugar, la decolonialidad se concibe como una propuesta de rebeldía epistemológica para repensar las dinámicas del ser, el saber y el poder como estructuras triangulares constitutivas de la colonialidad. Castro-Gómez (2005), caracteriza el sistema alienante que exalta la hegemonía del norte a través de su sistema de influencia y dominancia colonizadora. Es decir, la decolonialidad se asume como estrategia, acción y meta, propios de la interculturalidad crítica como proyecto ético-político y epistémico para poner fin a la colonialidad (Walsh, 2007, p. 31). Es entonces la alternativa disruptiva que permite repensar lo que sabemos y conocemos para dar paso al conocimiento que se produce desde el sur global. En tercer lugar, la interculturalidad crítica, como movimiento de transformación, supone otras formas de entender nuestras culturas y pueblos originarios para repensar nuestra posición hacia ellos; es también una propuesta educativa que se integra a las esferas culturales, políticas y sociales, con la finalidad de entablar diálogos simétricos entre los diferentes actores socioculturales (Obando-Peralta, 2023). En tal sentido, debe existir un diálogo constante, intercultural y crítico dentro de las dinámicas sociales que no han escapado a la influencia política y mercantilista que vacía de sentido su naturaleza.

⁵ "Se trata de ofrecer una manera de pensar más allá de la aparente naturalidad o inevitabilidad del estado actual de las cosas, desafiando suposiciones validadas por el 'sentido común', elevándose más allá de los límites inmediatos de las experiencias, entrando en un diálogo con la historia e imaginando un futuro que no solo reproduzca el presente." (Freire, 1975, como se citó en Jardimino & Soto Arango, 2020, p. 13)

Finalmente, el diseño de iniciativas orientadas a la transformación de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés contribuye a la configuración de nuevas formas de comprender las realidades locales de los sujetos. En este marco, la lengua se concibe como el puente para reimaginar el mundo, posibilitando otras formas de pensamiento, otros conocimientos, y otras culturas que confluyen en el aula. Este enfoque implica reconocer nuestra condición situada como ciudadanos de la periferia, cuya voz y experiencia poseen el mismo valor epistémico y político que aquellas que históricamente han ocupado posiciones centrales.

Dicho lo anterior, la presente investigación pretende indagar ¿De qué manera Más Allá del Centro - Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra” puede reorientar las prácticas pedagógicas de los profesores en la enseñanza del inglés desde una perspectiva decolonial e intercultural crítica en la Universidad Abya Yala del Trópico?



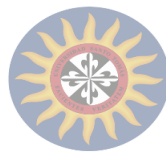
Objetivos

Objetivo General

Explorar las prácticas pedagógicas de los profesores en la enseñanza del inglés desde una perspectiva Decolonial e Interculturalidad Crítica en la Universidad Abya Yala del Trópico a través de: Más Allá del Centro – Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra”.

Objetivos específicos

1. Describir cómo los profesores de inglés implementan *-Más Allá del Centro: Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra”* en sus prácticas pedagógicas.
2. Indagar por las experiencias de los profesores frente a la incorporación de enfoques decoloniales e interculturales críticos en la enseñanza del inglés.



Estudios previos

En el estudio titulado “Decolonialidad e Interculturalidad crítica en una propuesta de inglés con Fines Específicos para Ciencias Naturales” los autores (Valdiri Vinasco et al., 2024) evidencian el diseño de un programa de inglés con fines específicos (ESP) para profesores de ciencias naturales en un programa de Maestría en Educación con Énfasis en Ciencias Naturales, teniendo en cuenta los enfoques interculturales y decoloniales. El objetivo del estudio fue promover prácticas de enseñanza que reconocieran los saberes culturales, ancestrales y tradicionales para contribuir a la decolonización del conocimiento en el campo de las ciencias. En cuanto a la metodología, se implementaron talleres de lecto-escritura y comprensión lectora que incluían actividades como comparación, observación, creación de textos y análisis de imágenes y videos. Las conclusiones del estudio indican que las prácticas tradicionales en la enseñanza del inglés en ciencias han reforzado la hegemonía del conocimiento occidental y desconectado los saberes ancestrales y culturales de las comunidades minorizadas. En este sentido, el estudio de (Valdiri Vinasco et al., 2024) se alinea con la presente investigación ya que coincide con la fundamentación teórica referente a la decolonialidad e intercultural crítica, y al objeto de cuestionar la enseñanza del inglés como mecanismo hegemónico para perpetuar las desigualdades ya existentes. No obstante, este difiere sustancialmente en tanto a la población participante ya que, en su estudio, los participantes son, estudiantes de maestría de ciencias naturales, mientras el nuestro cuenta con la participación de profesores de inglés y la exploración de sus prácticas pedagógicas.

En otro estudio, Potes-Morales (2024) analiza la situación actual y la importancia de integrar la Interculturalidad Crítica (IC) y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) en el contexto de Colombia. La

investigación se enmarca desde un enfoque reflexivo, combinando revisión teórica y análisis empírico, en donde se examinan estudios previos que evidencian las brechas y desafíos existentes en la implementación de estas prácticas pedagógicas. La metodología consiste en el análisis crítico de literatura especializada, identificando las limitaciones en la formación docente, las prácticas pedagógicas tradicionales y el escaso uso de herramientas tecnológicas para promover la reflexión sobre las realidades sociales locales. Luego de esta revisión, las conclusiones señalan que, aunque existe una creciente conciencia acerca de la pertinencia de la IC y el uso de TIC en la educación, aún son escasos los estudios e iniciativas que integran ambos enfoques de manera efectiva. Es por tanto importante fortalecer la formación de los profesores para promover propuestas pedagógicas contextualizadas y realizar nuevas investigaciones que faciliten una educación más crítica, inclusiva y reflexiva, capaz de empoderar a los estudiantes y promover el cambio social en el país. En este sentido, la investigación de Potes-Morales (2024) permite entrever las oportunidades que se abren frente a la interculturalidad crítica como recurso para repensar las prácticas pedagógicas de los profesores de inglés; a su vez valida aquellos esfuerzos como la creación de materiales disruptivos como “Más Allá del Centro - Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “otra” por proponer abordajes críticos que cuestionen las prácticas de enseñanza del inglés en universidades de región como la del presente estudio.

Una enseñanza “otra” desde la Decolonialidad

La enseñanza del inglés se ha regido macro curricularmente desde la perspectiva de un estándar internacional como lo es el MCER; el cual sugiere las formas de enseñar, aprender y evaluar de los aprendientes y profesores de lengua. Este estándar ha sido la base para proponer políticas educativas, planes y proyectos de bilingüismo sobre la base de realidades y contextos disímiles a los latinoamericanos, particularmente al contexto colombiano. Esto sugiere que se importan formas estandarizadas de enseñar partiendo del hecho que todos los

contextos son iguales; es decir, se mantienen las lógicas tradicionales en torno a lo que dejó la colonización. La colonialidad es una estructura que persiste más allá del colonialismo formal, operando en el poder, el conocimiento y la subjetividad, y manteniendo relaciones de dominación fundamentadas en diferencias raciales, culturales y de género (Mignolo, 2018 p. 4). Una forma operativa del poder se manifiesta a través del conocimiento que circula en el discurso de los individuos; por ejemplo, en la enseñanza y, particularmente, en los currículos de inglés en la educación superior, los cuales replican objetivos y métodos de enseñanza provenientes de otros contextos históricamente colonizadores, y que definitivamente no responden a las realidades de países de la periferia. Estas dinámicas coloniales, como señala Mendez Karlovich (2021), "dan cuenta de que la conformación de los saberes tiene una impronta eurocéntrica, capitalista y, por lo tanto, colonial, ya que fue en la Modernidad y a partir de los procesos de conquista, despojo y expropiación" (p. 5). En consecuencia, se evidencia una desconexión con los contextos locales, pues no se promueven iniciativas que permitan a los aprendientes explorar y valorar sus propias culturas. Esta desconexión no sólo limita el aprendizaje per-se, sino que también ignora la riqueza cultural local y desvaloriza los cimientos que han determinado el curso de las culturas originarias de los territorios latinoamericanos. En esta línea lógica, en la enseñanza de inglés, los contextos locales tienden a ser ignorados debido a la idolatría existente hacia las culturas extranjeras de donde es propia esta lengua. En este contexto:

ELT has traditionally been dominated by the worldview of the Global North, determining not only how and what English language should be taught, but also what counts as knowledge and the kind of research that should be conducted in, within, and about the



field. (Guerrero Nieto, Menezes Jordão & Veronelli, 2022, p.589)⁶

El estatus del inglés ha desempeñado un papel destacado en las relaciones comerciales, personales y como medio de acceso a la educación mundial si bien se reafirma la importancia del inglés dentro de las relaciones interpersonales de los individuos como forma de proyección internacional; su contracara resulta en *no* fomentar diálogos interculturales que permitan la integración de otras expresiones culturales dentro del aula. Aunque las dinámicas colonizadoras palpables han desaparecido, hoy día persisten en el imaginario comunal a través de otras formas de colonización. Quijano (2000) menciona que: "la colonialidad es una estructura de dominación que persiste en las sociedades poscoloniales". (p. 217). Es decir, dichas estructuras se presentan no solamente en la política y economía, también en procesos particulares como enseñar, pensar y generar conocimiento. En otras palabras, en los países del sur global las estructuras heredadas de la colonización, lejos de haber desaparecido con el fin formal del dominio colonial, continúan manifestándose en el discurso cotidiano y en ámbitos como la educación, el pensamiento, la cultura, el conocimiento y la política, entre otros. De este modo, la colonización, como hecho histórico, no solo marcó el rumbo inicial de estas sociedades, sino que aún permanece en la mente de los individuos, quienes, sin advertirlo, perpetúan prácticas históricas que condicionan a los pueblos del sur global. En respuesta a estas afectaciones propias de la colonialidad, surge la decolonialidad como una respuesta subversiva y una alternativa en el cambio de paradigma de los pueblos del sur global. Santos (2021) "nos invita a luchar para transformar progresivamente la universidad pública en contra del mercantilismo, el colonialismo, el autoritarismo, y el imperialismo epistemológico, en pos de una justicia cognitiva global" (p.85).

⁶ "La enseñanza del inglés (ELT) ha estado tradicionalmente dominada por la cosmovisión del Norte Global, determinando no sólo cómo y qué inglés debe enseñarse, sino también qué se considera conocimiento y qué tipo de investigación debe realizarse en, dentro y acerca del ámbito." (Guerrero Nieto, Menezes Jordão & Veronelli, 2022, p. 589)

Por tanto, nuestra intención es abordar las perspectivas decoloniales para repensar las posturas existentes frente a la enseñanza del inglés dentro de las dinámicas que se dan dentro de las aulas. Por tanto, la decolonialidad, como enfoque que busca reconocer y valorar las identidades y realidades locales, plantea una enseñanza que no se limite únicamente a una lengua colonial, sino que fomente la conciencia crítica sobre otras dinámicas y manifestaciones culturales. En otras palabras, se trata de proponer diálogos interculturales reales que promuevan un discurso hacia el entendimiento y comprensión de la diversidad que se alberga en los pueblos a través de los individuos quienes hacen parte de un complejo entramado cultural. Es también, desde la perspectiva de (Hernández-Zamora, 2019 citado en Gutiérrez & Ortega, 2022), en términos simples, el pensamiento decolonial no es otra cosa que el mundo visto desde la mirada de los otros colonizados, interiorizados, silenciados, ignorados o negados” En este sentido, emerge la necesidad de plantear formas de enseñar la lengua extranjera inglés “otras”, lo cual sugiere reflexiones alrededor de las prácticas pedagógicas, y que desanden el ejercicio tradicional en el aula: el cual promueve una lógica eurocentrista, por un lado miradas monolingües y monoculturales a razón del enaltecimiento de las culturas del norte global, y por otro, la degradación de las culturas locales.

Interculturalidad Crítica

Desde la perspectiva de este estudio, la interculturalidad crítica se entiende como forma de valorar las culturas propias de los territorios, incluyendo sus tradiciones, costumbres, cosmovisiones y dinámicas que configuran el tejido social. Según Walsh (2010), implica el contacto e intercambio entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, pudiendo darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Sin embargo, estos intercambios no son neutrales; están marcados por el desafío de cuestionar la colonialidad y el dominio de ideologías hegemónicas, buscando relaciones equitativas entre las culturas.

Es importante tener presente la existencia y el valor que tiene la diversidad cultural en nuestra sociedad sin olvidar la falta de igualdad y rechazo que tiene como resultado dicho poder dentro de las mismas culturas. La interculturalidad crítica está basada particularmente en la comprensión e intercambio de diferentes perspectivas culturales que cuestionan la influencia de poder que se manifiesta entre ellas. Al mismo tiempo, busca reconocer cada aspecto cultural dentro de la base del respeto, valor y cuidado de esta. No se busca obviar sus diferencias, al contrario, partir de ellas, para una interacción y aprendizaje significativo. Castañeda Hernández (2018) propone una metodología para la educación intercultural crítica que se enfoca en la reflexión, la acción y la transformación. Dicha metodología no solo se plantea desde una perspectiva teórica, sino que implica un acercamiento y compromiso para la transformación de las desigualdades y exclusiones en la sociedad. Todo ello con el fin de generar una sociedad más justa y equitativa donde se expanda el diálogo y la convivencia entre las culturas valorando la desigualdad.

La interculturalidad crítica también enfrenta opiniones encontradas por su instrumentalización sociopolítica. Según Obando-Peralta (2023), y retomando la perspectiva de Walsh (2009), este concepto ha sido utilizado en ocasiones para fines contrarios a las necesidades de las comunidades aborígenes, generando discrepancias en su implementación y en el contexto latinoamericano. Este desafío refuerza la importancia de abordar la interculturalidad desde un enfoque crítico y genuinamente inclusivo.

Asimismo, Basail Rodríguez (2022) plantea que algunos aspectos clave, como valorar la diversidad cultural como un recurso en lugar de una amenaza y reconocer las relaciones de poder y desigualdad en contextos interculturales, es una búsqueda a esa interculturalidad crítica que pretende llegar a un diálogo entre sus diferencias y comprensión de perspectivas. Es importante respetar la diversidad, entendida como la diferencia entre personas en varios aspectos (genero, etnia, religión, idioma etc.). Al mismo tiempo, se reconoce que no todos somos iguales y que esa

diferencia potencializa la sociedad con sus múltiples saberes, experiencias y perspectivas. De esta forma, se reflexiona sobre las posturas y se logran cambios en la sociedad. En definitiva, la interculturalidad crítica se considera como vehículo hacia una sociedad equitativa y justa que respeta la diversidad e incluye las desigualdades.

Bilingüismo e Identidad Cultural

Esta propuesta investigativa aborda el bilingüismo como un eje temático transversal que lo constituye desde su base, en tanto permite comprender la estrecha relación entre lengua e identidad en la población vinculada al presente estudio. Aprender una segunda lengua no se reduce únicamente a la incorporación de un nuevo código lingüístico, sino que también supone el acceso a otro universo y entramado cultural, determinado por creencias, valores, visiones e ideologías, que, en consecuencia, permiten descubrir formas otras de ser. En consecuencia, el bilingüismo se configura como un proceso cultural complejo que transforma la manera en que las personas se perciben a sí mismas y a los demás, generando nuevas formas de interacción y de construcción de sentido en contextos sociales diversos. A través de la guía pedagógica, y con el objetivo de plantear otra alternativa en la enseñanza de la lengua, se toman como fundamento enfoques decoloniales e intercultural crítico, los cuales ofrecen una nueva perspectiva para que los docentes reflexionen sobre quienes son, que enseñan y cómo enseñan a sus estudiantes. En este sentido, se propone una transformación que desafíe y modifique los tradicionalismos que han caracterizado la enseñanza del inglés en países de la periferia; que históricamente han replicado realidades eurocéntricas disímiles a las nuestras. Asimismo, se busca cuestionar las prácticas coloniales presentes en el currículo, promoviendo diálogos interculturales que permitan reflexionar, reconocer y respetar la diversidad cultural, las culturas locales y otras expresiones sociales dentro del aula. En conclusión, este estudio va de la mano con la línea de bilingüismo ya que pretende que los profesores orienten sus prácticas

pedagógicas reconfigurando identidades, transformando esas posibles tensiones sociales, culturales e individuales dentro del contexto colombiano.

Propuesta Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “otra”

La presente investigación propone la aplicación de Más Allá del Centro: Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra”, la cual busca explorar las prácticas pedagógicas de los profesores en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación superior. Esta guía se erige como una respuesta diferenciadora que, desde una perspectiva innovadora y contextualizada, integra enfoques alternativos como la decolonialidad y la interculturalidad crítica para promover prácticas pedagógicas más cercanas, reflexivas y significativas que valoren los contextos y realidades culturales de los estudiantes. En el [Anexo 1](#) pueden encontrar toda la guía.

La guía constituyó el punto de partida de esta investigación; su creación, diseño, fundamentación teórica, metodología y actividades fueron desarrollados por los investigadores, quienes, desde un abordaje crítico, identificaron en una universidad regional el contexto propicio para repensar y reflexionar sobre la enseñanza del inglés, ya que permite reorientar el lugar de enunciación de los profesores para concebir otras alternativas para la enseñanza de la lengua extranjera.

A través de un enfoque crítico y reflexivo, la guía invita a los profesores a cuestionar y analizar el impacto del colonialismo en la educación. Propone concebir el inglés no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta para redescubrir culturas y valorar la identidad territorial. Asimismo, impulsa procesos de enseñanza-aprendizaje horizontales, basados en el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, y evita jerarquías rígidas que reproduzcan modelos tradicionales de enseñanza.

Semillas de cambio: Navegar la guía

La guía pedagógica busca desafiar la enseñanza tradicional del inglés que predomina en los imaginarios de los profesores y en gran parte de las prácticas educativas de las instituciones en Colombia. La guía cuestiona la imposición de lógicas, tradiciones y epistemologías occidentales que han invisibilizado las realidades locales. A través de un enfoque decolonial y crítico, no propone una implementación secuencial y rígida; por el contrario, invita al docente a ejercer una libertad pedagógica que le permita enseñar desde lo cercano, lo familiar y lo significativo para los contextos locales. En este sentido, incorpora materiales y metodologías diversas, integrando textos, arte, datos históricos y expresiones culturales que visibilizan la pluralidad de identidades y experiencias propias de los territorios.

Considerando la naturaleza de la guía, esta misma logra acompañar al profesor en un viaje que le permite explorar, descubrir y aprender sobre una enseñanza “*otra*”, a través de aproximaciones teóricas de gran relevancia para este estudio como la decolonialidad y la interculturalidad crítica, junto con sus autores representativos; las intenciones detrás de su creación; como también actividades didácticas que han sido particularmente creadas para el contexto de la universidad.

Más Allá del Centro: Guía Pedagógica para una enseñanza Bilingüe “*otra*” se caracteriza principalmente por usar el inglés y el español como códigos lingüísticos válidos para la implementación de la guía; toda vez que consideramos que la lengua nativa puede servirse como puente para el descubrimiento y aprendizaje de una lengua extranjera desde la cultura y el visón de otros mundos como otras posibilidades de existir. La guía propone formas disruptivas en cuanto a su diseño ya que no busca que el profesor siga una secuencia ortodoxa; por el contrario, se busca que el mismo encuentre su propia libertad al enseñar. Las etiquetas que evidencian la



estructura de la guía suponen términos disruptivos que invitan al profesor al descubrimiento de formas de enseñar “otras.” A saber:

1. *Seeding the Epistemic Rebellion*: aquí los profesores encuentran las intenciones y reflexiones que motivaron la creación de la guía.
2. *Pedagogy from the Periphery*: aquí están los elementos fundacionales para una enseñanza “otra”. Enseñar desde la periferia hacia otras formas...” POSIBLES”
3. *Pathbreaking Ideas*: Una travesía por las voces que han imaginado otras formas de ser y saber, sembrando nuevas posibilidades frente a aquello que creemos conocer.
4. *How to teach from the Periphery*: aquí los profesores encuentran diversas actividades que celebran lo periférico como potencia pedagógica en las aulas.
5. *The Guide Deep Down*: Descubre aquí los pensadores que han guiado e inspirado nuestra guía: Un resumen ágil de sus aportes esenciales al diálogo decolonial, pedagógica e Intercultural crítico.
6. *Diálogos para valorar*: La evaluación como apertura, pero no como un fin, un espacio para nuevas miradas y aprendizajes significativos. ¿Qué opinión merece la guía?

La guía pedagógica se constituyó sobre los lineamientos curriculares que orientar los cursos de inglés en la universidad; el criterio de la proposición de las actividades contenida en la guía surgió de una selección de las unidades que sugirieran abordajes críticos y de esta manera proponer actividades que fomentaran el pensamiento crítico, principalmente en los profesores. Adicionalmente, la guía brinda la posibilidad de implementarse en cualquier nivel de inglés; toda vez que sugiere alejarse de una parametrización estándar que pudiera eventualmente limitarla en su acción y fundamento. A su vez, la guía sirve como insumo para los profesores en búsqueda

de otras formas de enseñar inglés; ya que la misma se diseñó considerando los contextos locales e inmediatos de los profesores y los estudiantes.

La guía en cuestión no fue diseñada sobre la base de unidades o contenidos a seguir; por el contrario, ofrece a los profesores una gama de posibilidades de corte epistemológico, didáctico y reflexivo para ser considerado dentro de su práctica pedagógica. En este sentido, la guía no impone, más fomenta un ejercicio que permite aprender, reflexionar y descubrir aquello que no es tradicional del norte, pero sí, cercano a las realidades de todos los actores educativos.

A continuación, se citan algunas actividades contenidas en la guía:

- ✓ *My context – My story*: En esta actividad el profesor muestra un video relacionado a la realidad ambiental de los territorios olvidados de Colombia a causa de la explotación ambiental como forma de colonización.
- ✓ *Canciones que cuentan lo que no se canta*: Reflexionar críticamente sobre la influencia de la colonialidad en las representaciones culturales. Esta actividad se desarrolla a través de una canción.
- ✓ *Words that tell stories*: En esta actividad se exploran los términos relacionados a procesos históricos de colonización. A través de una lectura de un autor keniano.
- ✓ *Back to the stories*: La actividad genera espacios de reflexión sobre la colonización británica dando la oportunidad de descubrir terminología cercana a la temática.
- ✓ *Cultural Heritage*: Reconectar con saberes ancestrales reivindicando su vigencia frente al pensamiento dominante.

En términos de aplicación, se recomienda explorar la guía en su totalidad con el fin de familiarizarse con el trasfondo del contenido de esta. Atendiendo a un enfoque decolonial, la guía



no pretende imponer tiempos de aplicación y tampoco un desarrollo secuencial; quiere fomentar su uso a criterio y reflexión de los contextos, los estudiantes y la práctica pedagógica del profesor.

A continuación, se presentan secciones de la guía a modo de ejemplificación de lo expuesto.

Figura 1

Más Allá del Centro: Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “otra”



Nota. Esta es la portada principal de la guía, representa lo que afirmó Walsh (2017) sobre pedagogías decoloniales “... son procesos de sembrar algo distinto”. [Imagen generada con inteligencia artificial] [Leonardo.AI](#), [AI Image Generator - Create Art, Images & Video | Leonardo AI](#).

Figura 2

Contenido de la Guía Pedagógica



Nota. En esta sección los profesores tienen la libertad de explorar entre: fundamentos teóricos, autores, un glosario, actividades didácticas, y evaluación como recurso de mejora. El contenido se presenta en inglés atendiendo a la característica bilingüe de la guía.



Figura 3

Pedagogía desde la periferia



Nota. En esta sección los profesores pueden explorar los fundamentos teóricos que inspiraron la guía y lo que significa una enseñanza “otra”.

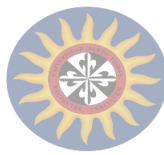


Figura 4

Ideas que abren caminos



Nota. Esta sección permite a los profesores acercarse hacia cualquiera de los autores. Cada uno contiene descripciones breves de sus trabajos intelectuales.



Figura 5

Rostros del pensamiento

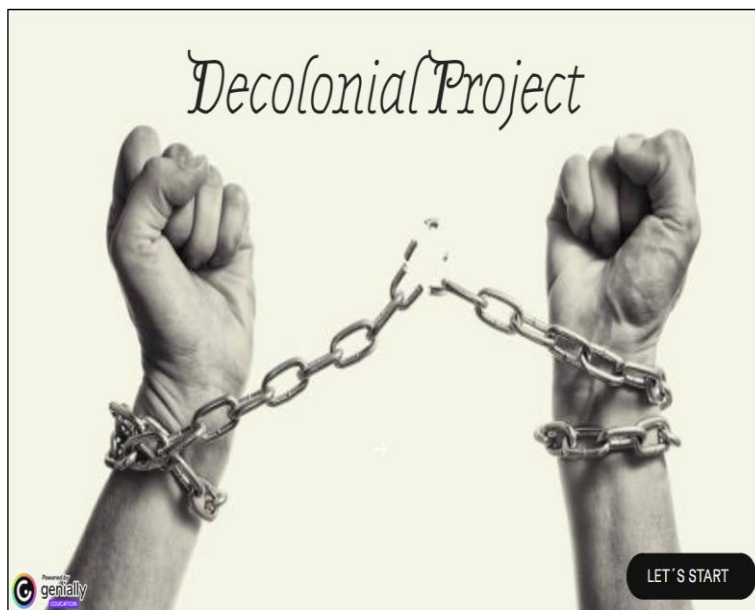


Nota. En esta sección el profesor explora los aportes intelectuales de cada uno de los autores; igualmente recursos de video del autor.



Figura 6

¿Cómo enseñar desde la periferia? Actividad



Nota. Esta es una de las actividades de libre elección. Los estudiantes desarrollan un proyecto a pequeña escala de las tradiciones locales. Ejemplo: Cantos de Vaquería - Yopal - Casanare.



Figura 7

¿Cómo enseñar desde la periferia? Actividad

El Diablo en la Cruz - Ngugi wa Thiong'o

El diablo en la cruz es una novela ferozmente crítica y profundamente simbólica que retrata la *Kenia postcolonial* desde la *perspectiva de los oprimidos*. Escrita originalmente en gikuyu mientras el autor estaba encarcelado –y redactada en papel higiénico–, esta obra se convierte en un acto de resistencia cultural y política. La protagonista, Jacinta Wariinga, es una joven que ha sufrido abusos, discriminación y pobreza. Su viaje en una matatu hacia Ilmorog la conecta con otros personajes que representan distintos sectores del pueblo keniano. Todos se dirigen a la "Fiesta del Diablo", una reunión grotesca donde los corruptos exponen sus métodos para enriquecerse a costa del pueblo. Ngugi utiliza la sátira, el humor y la ironía para denunciar el neocolonialismo, el capitalismo salvaje y la hipocresía de las élites locales. La novela está cargada de proverbios, canciones populares y parábolas que refuerzan su mensaje de descolonización mental y reivindicación de la identidad africana. Wariinga evoluciona de víctima a mujer empoderada, enfrentándose a los poderosos y simbolizando la resistencia colectiva. La obra no solo critica el sistema político y económico, sino también la obsesión por lo occidental y el desprecio por lo propio.

Objetivo: Reflexionar sobre el impacto de los colonialismos frente a las realidades de los países en desventaja.

Actividad: Relaciona las palabras con sus significados. ¿Comprendes por qué estas palabras cuentan una historia?

#	PALABRA - EXPRESIÓN	RTA	SIGNIFICADO	LETRA
1	Colonialismo cultural		Defensa de valores y lengua propios frente a la imposición externa	A
2	Neocolonialismo		Influencias económicas o políticas ajenas al país	B
3	Capitalismo salvaje		Grupos de poder que colaboran con intereses externos	C
4	Descolonización de las mentes		Imposición de valores, lengua y costumbres externas	D
5	Identidad africana		Costumbres ancestrales que fueron marginadas por el colonialismo	E
6	Tradiciones africanas		Proceso de liberarse de ideas impuestas por los colonizadores	F
7	Elites locales		Dominación económica y política posterior a la independencia	G
8	Intereses extranjeros		Sistema económico sin regulaciones que favorece a las élites	H
9	Resistencia cultural		Conjunto de valores, creencias y culturas propias del continente	I
10	Neocolonialismo		Dominación económica y política posterior a la independencia	J

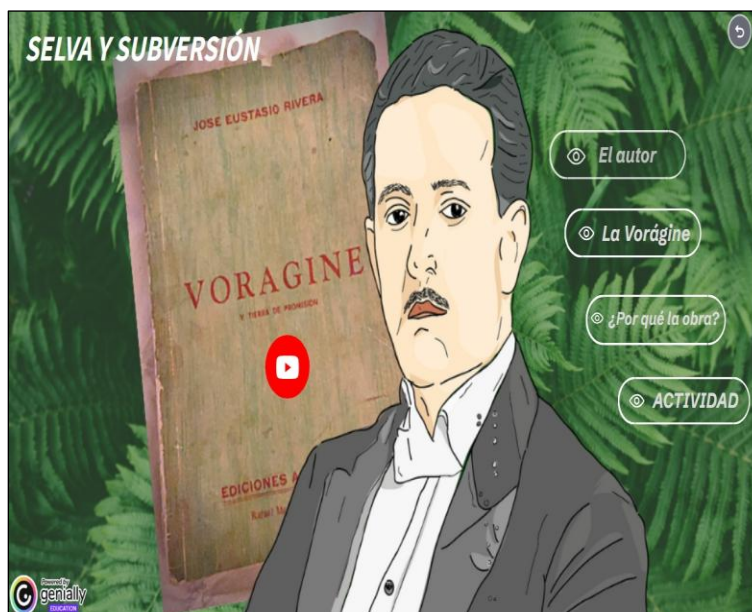
About the author: El Diablo en la Cruz - Ngugi wa Thiong'o

Nota. Esta actividad retrata la Kenia Postcolonial y sugiere que el profesor y los estudiantes exploren términos relacionados a la colonización. La sección contiene material interactivo de la biografía y el trabajo del autor.



Figura 8

¿Cómo enseñar desde la periferia? Actividad



Nota. Esta actividad aborda las realidades de los contextos locales. La Vorágine, obra representativa que se desarrolló parcialmente en el territorio de Casanare. La actividad propone que los estudiantes se imaginen que son trabajadores de las caucherías en el Amazonas y deben reflexionar sobre cómo los procesos colonizadores afectan la libertad y la dignidad.

Metodología

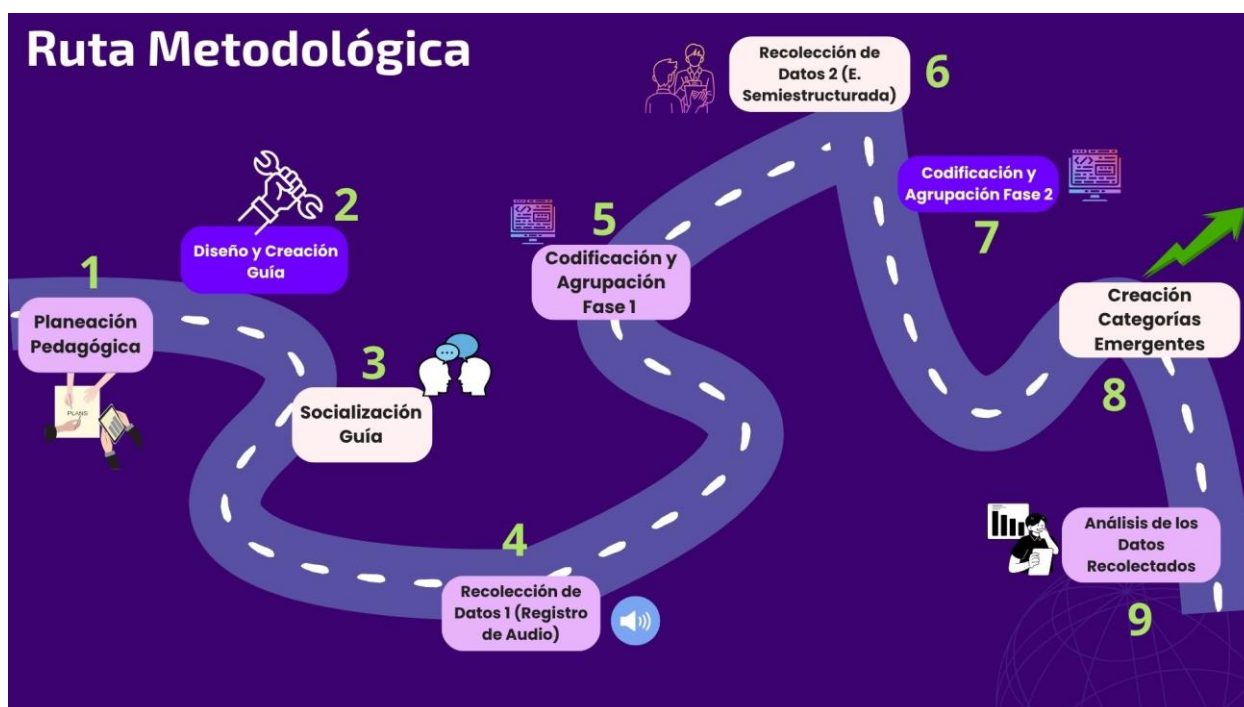
Considerando la naturaleza cualitativa de la presente investigación, se plantea explorar las prácticas pedagógicas de los profesores de inglés a partir de la implementación de una guía pedagógica, diseñada por los investigadores, desde una perspectiva decolonial e intercultural crítica en la Universidad Abya Yala del Trópico. Uno de nuestros propósitos es desentrañar las percepciones, posturas y abordajes frente a la enseñanza del idioma y su ejercicio práctico en el aula mediado por la guía en mención. Para ello, el estudio toma como insumo las experiencias y los discursos emergentes de los participantes, con el fin de generar reflexiones sobre lo que podría significar una enseñanza “otra” que pueda eventualmente materializarse dentro de las prácticas pedagógicas del aula. Así, la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables; ya que incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos, y reflexiones (Watson-Gegeo, 1982 citado en Barraza Macías, 2023). En otra acepción, la investigación cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Es un modo de encarar el mundo empírico (Taylor & Bogdan, 1987). En este sentido, el hecho de considerar las voces de los participantes ha sido a su vez la base para crear una postura epistemológica que permita comprender cómo pensar una enseñanza “otra” desde el contexto de una universidad de región.

En consonancia con lo anterior descrito, el estudio en cuestión se determina a través de *estudio de caso*; ya que aborda el contexto de una universidad regional y una población de 4 profesores de inglés de (quienes tienen a su cargo cursos de inglés de niveles I a IV en programas de pregrado); esto con el fin de explorar las prácticas pedagógicas desde la

perspectiva decolonial e intercultural crítica a través de: Más Allá del Centro - Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra”. A este respecto, Vargas Beal (2011) describe el método de caso como estudios centrados en un objeto, persona, grupo, comunidad o institución, buscando construir conocimiento amplio sobre una realidad única, concreta y representativa de casos similares (p. 43). En complemento, Coombs, H. (2022) afirma que un estudio de caso puede involucrar múltiples fuentes de datos, como entrevistas, observaciones o documentos; el objetivo de la investigación de estudios de casos es obtener una comprensión detallada y matizada del tema del caso y generar nuevas teorías o ideas. En este contexto, la presente investigación se concretó inicialmente a partir de cuestionamientos que indagaban por las prácticas pedagógicas de los profesores luego de la aplicación de la guía; para luego a través de entrevistas semiestructuradas, indagar sobre una comprensión más profunda frente a cómo los profesores comprenden una enseñanza “otra” en el contexto de la universidad. En consonancia con lo anterior, (Yin 2003) afirma que “...se prefiere el diseño del estudio de caso como estrategia de investigación cuando las preguntas de "cómo", "por qué" y "qué" son de interés del investigador”(p. 1), lo anterior desde la perspectiva esta investigación pretende explorar y describir cómo son las prácticas pedagógicas de los profesores luego de experimentar el uso de la guía pedagógica; y como estos mismos reflexionan luego de enseñar desde una perspectiva decolonial e intercultural crítica.

Figura 9

Ruta Metodológica

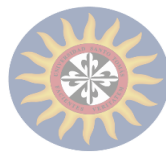


Nota. La figura presenta la ruta metodológica que se desarrolló de manera secuencial a lo largo del estudio. La guía pedagógica constituyó el punto de partida del proceso investigativo; en consecuencia, su implementación por parte de los profesores participantes fue fundamental tanto para la recolección de datos como para la culminación del estudio.

Contexto y participantes

El presente estudio se desarrolla en una universidad pública regional la cual toma el nombre de Abya Yala del Trópico*, que tras cambiar su naturaleza jurídica de privada a pública en 2021 ha incrementado su población estudiantil y por ende la diversidad cultural, ya que el alumnado proviene mayoritariamente de diversas zonas rurales, lo que configura un panorama sociolingüístico plural. Este panorama plantea retos concretos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente el inglés. En efecto, muchos estudiantes que ingresan a los cursos de lengua presentan inexistente contacto con idiomas distintos al español; por consiguiente, el cuerpo docente debe articular esfuerzos para promover prácticas interculturales que favorezcan la exposición, la práctica y el sentido de aprender un idioma.

En cuanto a los participantes, el criterio de selección responde al hecho de que uno de los investigadores de este estudio se desempeña como profesor de inglés en la misma institución; por ende, resulta práctico; y a su vez significativo, que el interés investigativo se establezca en tanto a las implicaciones que enseñar inglés trae consigo. La población seleccionada para esta investigación corresponde al cuerpo docente de la Universidad Abya Yala del Trópico. Los participantes fueron cuatro profesores de inglés que imparten cursos en distintos niveles. Su elección se basó en la diversidad que presentan los niveles en tanto a nivel de competencia y contenidos; de tal manera concretar una guía pedagógica que permita tener un abordaje lingüístico; más a su vez práctico y reflexivo de las prácticas pedagógicas propias de los participantes.



En concordancia con lo señalado previamente, se citan a continuación las respuestas de los participantes, obtenidas mediante la ficha de caracterización requerida por los investigadores, con el objetivo de indagar en mayor detalle sobre sus identidades, y a su vez, profundizar sobre cómo se percibían a sí mismos como profesores de inglés.

Figura 10

Participante M.M


UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

CARACTERIZACIÓN- PARTICIPANTES

Estimados profesores, en este segmento ustedes tienen la palabra. Su contribución enriquecerá nuestro proyecto de investigación de la Maestría en Ambientes de Aprendizaje Bilingües de la Universidad Santo Tomás. La información que aporten nos ayudará a comprender de manera más profunda las prácticas pedagógicas bilingües y a construir un marco de referencia derivado de sus experiencias.

ASPECTO	RESPUESTA
Nombre completo	
Lugar de nacimiento	Sogamoso- Boyacá
Seudónimo ¿Cómo quieres ser descrito dentro de la investigación?	Mariana
Razón de tu elección	Ninguna en especial, es solo mi nombre
Curso(s) de inglés a cargo	6
¿Cómo te defines como profesor?	Dinámica y activa
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Descansar, ir a cine, pasear a mi mascota, a veces ejercicio.
Frase, cita o reflexión breve que represente tu filosofía como docente	"Cuando aprendes, enseña. Cuando recibes, da (Maya Angelou)" La encontré en unas citas sobre educación y me gustó mucho la idea. Es como el hecho de enseñar, que es la mejor manera de aprender algo.



Figura 11

Participante A.M



CARACTERIZACIÓN- PARTICIPANTES

Estimados profesores, en este segmento ustedes tienen la palabra. Su contribución enriquecerá nuestro proyecto de investigación de la Maestría en Ambientes de Aprendizaje Bilingües de la Universidad Santo Tomás. La información que aporten nos ayudará a comprender de manera más profunda las prácticas pedagógicas bilingües y a construir un marco de referencia derivado de sus experiencias.

ASPECTO	RESPUESTA
Nombre completo	
Lugar de nacimiento	Yopal, Casanare
Seudónimo ¿Cómo quieres ser descrito dentro de la investigación?	AMM
Razón de tu elección	Siglas de mi nombre
Curso(s) de inglés a cargo	Inglés 1; Idioma extranjero VI
¿Cómo te defines como profesor?	Comprensivo
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Organizo mi hogar
Frase, cita o reflexión breve que represente tu filosofía como docente	Los buenos estudiantes son los que lo intentan.

Figura 12

Participante C.P



CARACTERIZACIÓN- PARTICIPANTES

Estimados profesores, en este segmento ustedes tienen la palabra. Su contribución enriquecerá nuestro proyecto de investigación de la Maestría en Ambientes de Aprendizaje Bilingües de la Universidad Santo Tomás. La información que aporten nos ayudará a comprender de manera más profunda las prácticas pedagógicas bilingües y a construir un marco de referencia derivado de sus experiencias.

ASPECTO	RESPUESTA
Nombre completo	
Lugar de nacimiento	DUITAMA
Seudónimo ¿Cómo quieres ser descrito dentro de la investigación?	Profesor
Razón de tu elección	Practicidad
Curso(s) de inglés a cargo	Niveles I,II,III, IV
¿Cómo te defines como profesor?	Paciente, Innovador
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Música, deporte, viajes
Frase, cita o reflexión breve que represente tu filosofía como docente	El error es parte fundamental del aprendizaje



Figura 13

Participante J.B


**UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS**
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

CARACTERIZACIÓN- PARTICIPANTES

Estimados profesores, en este segmento ustedes tienen la palabra. Su contribución enriquecerá nuestro proyecto de investigación de la Maestría en Ambientes de Aprendizaje Bilingües de la Universidad Santo Tomás. La información que aporten nos ayudará a comprender de manera más profunda las prácticas pedagógicas bilingües y a construir un marco de referencia derivado de sus experiencias.

ASPECTO	RESPUESTA
Nombre completo	
Lugar de nacimiento	Bogotá
Seudónimo ¿Cómo quieres ser descrito dentro de la investigación?	Juan B.
Razón de tu elección	Forma práctica y corta de mi nombre con la que me identifico.
Curso(s) de inglés a cargo	Inglés 1, 3, 6 e Idioma Extranjero II y III
¿Cómo te defines como profesor?	No me gusta que los estudiantes sean sujetos pasivos en clase, trato de que sus niveles de ansiedad o estrés referente al idioma disminuyan y siempre busco aterrizar los términos y temáticas al contexto más próximo de los estudiantes.
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Leer, escuchar música, interpretar el piano, aprender ciertas artes prácticas y dormir.
Frase, cita o reflexión breve que represente tu filosofía como docente	"El hombre es mero cerebro, lo demás son menudencias". Frase reiterada de un docente durante el pregrado, su nombre es Omar Caballero.

Registros de Audio

Los registros de audio son un instrumento trascendental en la investigación toda vez que ayuda a describir cómo los profesores de inglés implementan la guía *Más Allá del Centro: Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe "Otra"* en sus prácticas pedagógicas, dando respuesta así, al primer objetivo del estudio. Anexo 2

Al registrar los audios en investigaciones cualitativas estos ayudan al investigador a interpretar las respuestas preservando la fidelidad del discurso, permitiendo acceder a aspectos de entonación, pausas y matices de voz que enriquecen el análisis, como expuesto por Denzin y Lincoln (2018). Adicionalmente, los registros sonoros se convierten en piezas fundamentales

para el análisis interpretativo, ofreciendo legitimidad de la información recolectada como lo destacan Creswell y Poth (2018).

Entrevista Semiestructurada

Este estudio también complementa la recolección de datos a través de la *entrevista semiestructurada*, la cual responde al segundo objetivo específico, donde se pretende indagar sobre las percepciones, experiencias y retos de los profesores frente a la incorporación de enfoques decoloniales e interculturales críticos en la enseñanza del inglés. Anexo 3

Este instrumento permite orientar un diálogo reflexivo por medio de cuestionamientos de manera abierta, permitiendo la libertad del entrevistado sin restringir su expresión; como lo enuncia Kvale (2011). A su vez, este instrumento se emplea dentro de las investigaciones cualitativas interpretativas debido que favorece la emergencia de discursos complejos, contextuales y reflexivos en entornos educativos y socioculturales como lo sostiene Flick (2018). El diseño de las preguntas también busca fomentar la reflexión de los profesores sobre sus prácticas pedagógicas y experiencias direccionadas a los enfoques decoloniales e interculturales críticos. La entrevista se realiza de manera oral y se registran audios con el fin de hacer la transcripción y finalmente analizarlas.

Diseño de instrumentos de recolección de datos.

El diseño se enfoca en los objetivos de investigación cualitativa buscando comprender las prácticas pedagógicas de los profesores en la enseñanza del inglés desde una perspectiva decolonial e intercultural crítica en la Universidad Abya Yala del Trópico a través de la guía *“Más Allá del Centro: Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe ‘Otra’* propuesta por los investigadores. De acuerdo con el propósito se generan unas preguntas abiertas, las cuales

dan respuesta por medio de mensajes de voz a través de WhatsApp; facilitando la participación de los investigados y explorando las percepciones y formas de aplicación de la guía.

Es importante aclarar que, debido al cruce de tiempos académicos y laborales de los profesores, solo se alcanzó a implementar la guía una vez. Por ende, se apela a una entrevista semiestructurada como segundo instrumento con el fin de complementar la información que se recogió en el primero. Esta entrevista se aplicó para conocer cómo se aplicaría la guía en futuras sesiones y así profundizar en datos exactos que ayuden a responder los objetivos propuestos. Los instrumentos en cuestión son avalados por la directora del proyecto por la Universidad Santo Tomás a través de formato sugerido Anexo 4; y los consentimientos informados de cada participante. Anexo 5

Proceso de recolección de datos.

De forma sistemática y rigurosa se desarrolló la recolección de datos. En primer lugar, se recolectó la información a través de registros de audio (respuestas de los participantes a las preguntas) y fueron transcritos de forma textual manteniendo la legitimidad de sus aportes. Se continuó con la codificación abierta identificando códigos en fragmentos del texto que denotaban ideas, percepciones y reflexiones asociados a los objetivos. A partir de esto, se unificaron dichos códigos por aproximaciones temáticas generando así categorías emergentes que permitieron analizar las prácticas y concepciones de los docentes frente a la aplicación de la *Guía Más Allá del Centro* y los enfoques decoloniales e interculturales críticos.

De acuerdo con Miles, Huberman y Saldaña (2020), en la codificación cualitativa se requiere de un proceso analítico e iterativo que permite llevar los datos descriptivos a una comprensión más profunda ayudando a la conformación de categorías conceptuales. De igual forma, Creswell y Poth (2018) destacan que el análisis requiere de una organización progresiva

de los datos, de la identificación de patrones e interpretación de estas que aporten a las preguntas investigativas.

Análisis de Datos

El proceso que se desarrolló durante el análisis de los datos se consolidó a través de dos instrumentos de recolección: Registros de Audio, instrumento 1; y entrevista semiestructurada, instrumento 2. Inicialmente para el instrumento 1, se realizó un proceso de codificación abierta ya que se analizaron los datos de cada uno de los participantes a través de las transcripciones que se realizaron manualmente por los investigadores, se asignaron códigos iniciales y se agruparon por colores con el fin de encontrar similitudes entre los códigos, para luego proponer las categorías emergentes. En palabras de Saldaña, (2016) “Open coding refers to the initial stage of coding, where the researcher labels concepts and discovers categories from the data.”(p. 115).⁷ En tanto al instrumento 2, entrevista semiestructurada, se diseñaron 5 preguntas que tenían como objetivo profundizar sobre los datos que se recolectaron en el instrumento 1; estas se realizaron con cada uno de los participantes de manera presencial y a su vez se hicieron grabaciones para mantener registro de las mismas; una vez concluidas, se transcribieron de forma manual por parte de los investigadores; de igual manera como en el instrumento 1, para el instrumento 2 se asignaron códigos iniciales y se agruparon por colores con el fin de encontrar similitudes entre los códigos, y así proponer categorías emergentes.

El análisis del presente estudio se caracterizó por ser *inductivo*, ya que el rol de los investigadores fue de forma interpretativa, reflexiva y analítica, debido a que se

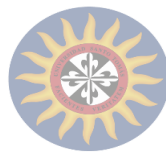
⁷ En palabras de Saldaña, (2016) “La codificación abierta se refiere a la etapa inicial de la codificación, en la cual el investigador etiqueta conceptos y descubre categorías a partir de los datos.” (p. 115)

extrajeron patrones, palabras, ideas reiterativas, logrando una agrupación entre los datos y relación según sus significados. En consonancia con Thomas (2006) y Miles, Huberman y Saldaña (2014), este proceso implica examinar los datos en profundidad para generar categorías, temas o teorías basadas en la evidencia empírica. Así, el investigador construye conocimiento a partir de la realidad observada, siguiendo un proceso iterativo y reflexivo que va de lo particular a lo general.

A su vez, este estudio se basó sobre un análisis temático ya que se constituyó con base en las percepciones y experiencias de las participantes obtenidas de las entrevistas y los registros de audio esto permitió identificar temas o significados expresados en los datos.

El análisis temático permite identificar unidades de significado en los discursos de los participantes, agrupándolos en temas que expresan sentidos compartidos, con el fin de comprender las experiencias desde la perspectiva de los sujetos (Mieles Barrera, Tonon, & Alvarado Salgado, 2012).

Para fortalecer la validez del estudio, se emplearon dos formas de triangulación de datos, la primera: *triangulación de instrumentos* donde se utilizaron distintos métodos de recolección (entrevistas semiestructuradas y registros de audio) aplicados a una misma fuente: los participantes y la segunda la *triangulación de investigadores* donde los investigadores analizamos los datos del mismo suceso ofreciendo diferentes perspectivas. Estas estrategias permitieron contrastar y enriquecer las percepciones y experiencias recogidas, así como profundizar en la interpretación de las categorías emergentes, garantizando una comprensión más robusta y contextualizada del fenómeno investigado. “El uso de diferentes técnicas sobre el mismo objeto de estudio permite contrastar los datos y enriquecer su interpretación” (Ruiz Olabuénaga, 2007).



A través de la siguiente figura, se presentan los pasos que se desarrollaron para consolidar el análisis de los datos recopilados a lo largo del estudio; cabe resaltar que la socialización de guía pedagógica fue fundamental para el desarrollo del proyecto en mención.

Figura 14

Fase de Análisis



Nota. La tabla que a continuación presentamos da cuenta de los datos, los códigos y las categorías que se definieron luego del análisis en su primera etapa. Aclaramos que la tabla citada es una muestra en reducción de la totalidad de los datos recolectados.

Tomando como base los objetivos específicos propuestos en este estudio: 1) Describir cómo los profesores de inglés implementan -Más Allá del Centro: Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra” en sus prácticas pedagógicas; y 2) Indagar por las experiencias de los profesores frente a la incorporación de enfoques decoloniales e interculturales críticos en la enseñanza del inglés; fueron fundamentales para orientar la interpretación de los datos, considerando los códigos, y luego proponer las siguientes categorías : 1.) *Prácticas Pedagógicas Contextualizadas y Reflexivas*, y 2.) *Sentidos y tensiones frente a una pedagogía “otra”*, para dar respuesta a los objetivos ya mencionados.

Categoría 1: Prácticas Pedagógicas Contextualizadas y Reflexivas

Dando respuesta al primer objetivo, los profesores implementan la guía a la luz de 4 aspectos que determinaron la creación de esta categoría, toda vez que logra agrupar la forma en que los profesores usan materiales distintos, Más Allá del Centro: Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra”, dentro de sus prácticas pedagógicas. Estos aspectos son, a saber: 1.) *Valor por lo local*, 2.) *Código lingüístico*, 3.) *Procesos reflexivos*, y 4.) *contextualización a estudiantes*.

En primer lugar, dentro de lo datos analizados encontramos que los profesores logran reflexionar sobre la importancia que toma el contexto dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la universidad; de este modo reivindican el *valor por lo local*; como elemento reflexivo que propone desandar prácticas tradicionales desde contextos extranjeros o distintos a los propios de los profesores y los estudiantes. A este respecto (Hernández-Zamora, 2019, p. 378) comenta que: “En términos simples, el pensamiento decolonial no es otra cosa que el mundo visto desde la mirada de los otros colonizados, interiorizadas, silenciados, ignorados o negados. Para ejemplificar lo anterior descrito, un participante comenta lo siguiente:

“Me pareció muy interesante el poder traer a clase temas muy regionales, muy propios de nuestra cultura, del día a día, de las cosas que ocurren en este sector o en esta parte del país. Los estudiantes siempre están pensando en la ciudad, en el desarrollo tecnológico, en las últimas tendencias culturales...a través de ese idioma extranjero, ellos pueden aprender, pero también pueden enseñar acerca de la cultura regional, local de sus propias vivencias, de la historia, que acompaña a esta región, y por ende muy seguramente a sus familias también.” (J.B., Registro de Audio)

En segundo lugar, se evidencia que los profesores al momento de implementar la guía pedagógica presentan experiencias desde dos puntos extremos frente al *código lingüístico*. Por una parte, refieren que usar el idioma inglés como único medio de instrucción y comunicación dentro del aula hace parte de su práctica pedagógica y al implementar otras formas de enseñar (por ejemplo, el uso de la lengua materna como mecanismo de interacción e instrucción) se sienten en un ambiente desconocido que los lleva a despertar la curiosidad por lo distinto. Para enunciar lo anterior, se cita la respuesta de uno de los participantes:

“Decidí y elegí actividades principalmente en inglés para que ellos no se fueran a desconectar del todo de la clase. En cuanto a retos en lo personal, fue muy curioso trabajar alguna actividad o trabajar parte de las actividades en español, ya que no suelo hacerlo, normalmente lo hago en inglés, entonces para mí fue curioso porque saben que no suelo usar mucho el español”. (J.B., Registro de Audio)

Lo anterior contiene una explicación que resulta común en los discursos de los profesores; quienes, sin saberlo, emulan prácticas y pensamientos que han marcado las experiencias pedagógicas. En este sentido, (Arias 2024 citado en Valdiri, et al 2024), menciona que: “cuando uno estudia inglés, también se adquieren e incorporan ciertas ideas, discursos y sistemas de creencias relativos a las culturas dominantes y a cosmovisiones acerca de cómo debería ser el mundo” (p. 6).

Por otra parte, otros participantes mencionan que al implementar la guía haciendo uso de la lengua materna no causa inconveniente alguno en su práctica pedagógica, al contrario, genera comodidad y facilidad para generar discusiones críticas y reflexivas dentro de aula, propiciando la interculturalidad crítica a través de las interacciones que se dan entre el profesor y el estudiante; en otras palabras genera un espacio más familiar y de confianza que permite potenciar el ejercicio de enseñanza del profesor. Uno de los participantes manifiesta a este respecto:

“No soy enemigo de utilizar nuestra lengua materna para trabajar una lengua extranjera entonces como el material está propuesto en español pues fue muy fácil de entender y se pudo generar una discusión en torno al tema propuesto en la actividad”. (C.P., Registro de Audio)

En tercer lugar, la implementación de la guía pedagógica como alternativa para la enseñanza del inglés motivó a los participantes a reflexionar sobre su práctica, lo que les permitió comprender con mayor claridad el propósito del material y reconocer procesos que sugieren otras formas de enseñar; a este respecto los profesores experimentaron *procesos reflexivos*, que en cierto modo, dan cuenta de su rol como agentes que cuestionan, se interrogan y reflexionan sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula. De tal modo, los participantes citan: “Yo creo que como profesores tenemos que replantearnos qué es lo que estamos haciendo en el aula y cómo lo estamos haciendo” (C.P., Entrevista Semiestructurada); “Realmente son contenidos que son muy ricos, que hay que realmente profundizar si queremos lograr ese pensamiento crítico en los estudiantes es necesario dedicarle tiempo.” (A.M., Entrevista Semiestructurada) Esto permite evidenciar que los profesores no solamente implementaron la guía en el sentido estricto; más aún fue una herramienta que sembró la duda en los participantes sobre otras maneras de compartir y reflexionar sobre el conocimiento que circula en un aula.

Finalmente, los profesores consideraron importante llevar a cabo una *contextualización a estudiantes* con el propósito de implementar la propuesta pedagógica. A través de la experiencia en la implementación, los participantes modificaron parte de la guía para garantizar la comprensión de sus estudiantes, y que más allá de seguir las actividades propuestas, realizaron procesos reflexivos y abordaron la terminología contenida a través de un lenguaje cotidiano y más familiar. Los profesores logran implementar la guía siguiendo sus intereses pedagógicos y más cercanos a su estilo de enseñanza; ya que la guía al ser decolonial no determina ninguna secuencia que permita fijar un principio y un fin de un proceso estructural de enseñanza; por el contrario, invita y fomenta plena libertad para que el profesor encuentre propósito y disfrute mientras desarrolla su práctica pedagógica. Un participante menciona:

“para aplicar una guía como ésta yo siento que debe ser incluida desde el inicio, desde la planeación misma del curso, porque digamos que estos no son temas que uno pueda tomar en 20 minutos, en 10 minutos o como relleno de una clase.” (A.M., Entrevista Semiestructurada)

Otro participante menciona: “Yo diseñé una presentación donde expliqué un poquito los conceptos de una manera más contextualizada” (M.M, Entrevista Semiestructurada)

En consonancia con las previas comunicaciones, se encuentra que los profesores evidencian intereses y reflexiones frente al uso de recursos distintos que se alejen los tradicionales; ya que, si bien algunos profesores no están familiarizados con el campo decolonial e intercultural crítico, si encuentran disruptivo el material al considerar actividades que redundan sobre lo local y cercano a los contextos inmediatos de los profesores y los estudiantes. Por ejemplo: “creo que me llamó la atención, debido a la diversidad de actividades que había, como mirar un enfoque de lo local a lo global.” (J.B., Registro de Audio) Es decir que se perciben tendencias por parte de los profesores hacia el descubrimiento de otras formas de enseñar, ya que típicamente se utilizan las típicas tendencias coloniales que se distancian de las realidades de los individuos. A este respecto, (Poudel et al., 2022 citado en Murray, H. M., &

Bakken, A. S. 2024) afirman que “Las representaciones en los textos a menudo deshumanizan a los colonizados, dándoles menos agencia y presentándolos de manera negativa, lo que refuerza las desigualdades de poder y puede llevar a la devaluación de sus propias culturas” (p,2)

Categoría 2: Sentidos y tensiones frente a una pedagogía “otra”

Esta categoría emerge como respuesta al segundo objetivo propuesto en el presente estudio, dado que agrupa las experiencias de los profesores al enfrentarse con una propuesta que involucra enfoques decoloniales e interculturales críticos en la enseñanza del inglés; alejándose de las prácticas tradicionales y fomentando una percepción más crítica y contextualizada. Desde los datos analizados, surgen cinco temas que revelan información para analizarlos: 1) *Trasfondo social de la guía*, 2) *despertando la curiosidad*, 3) *desconocimiento del tema*, 4) *rol del profesor en el aula*, y 5) *reconocimiento de una enseñanza “otra.”*

Como primer tema por mencionar: “*Trasfondo social de la guía*” los profesores reconocen la importancia de implementar actividades pedagógicas vinculadas a un ambiente social y cultural donde el ideal es que los contenidos deben estar relacionados según su contexto local. Los participantes consideran que la enseñanza del inglés debe promoverse bajo ambientes más críticos, contextualizados conectándose con las realidades y experiencias de sus aprendices, para ello lo evidenciamos bajo una de las respuestas a mencionar: “Siento yo que podrían incluir de pronto más actividades o más temas sociales dentro de las actividades, que sean más relacionados con la región, temas como por ejemplo la migración, la justicia social y racial”. (A.M., Entrevista Semiestructurada)

Con base en los hallazgos y apelando a la experiencia que tuvieron los profesores al implementar enfoques decoloniales e interculturales en sus prácticas pedagógicas, ellos

valoran la implementación de actividades que incluyan referentes locales, temas cercanos a la vida cotidiana de sus estudiantes, lo cual aporta a que sus procesos de enseñanza trascienden de una difusión de conocimientos lingüísticos a un reconocimiento de saberes, identidades y realidades locales. En relación con lo anterior Mignolo (2010) afirma que “La desobediencia epistémica implica desprenderse de la matriz colonial de poder para pensar y actuar desde otras lógicas, otras historias y otros lugares de enunciación” (p. 45).

En la misma línea, el segundo tema “*Despertando la curiosidad*” genera en los profesores interés y reflexión acerca de otras formas de enseñar dando paso a la integración de enfoques decoloniales e interculturales críticos en sus prácticas pedagógicas. Este tema denota un cambio de conciencia pedagógica debido que el enseñar inglés se convierte en un proceso de integración entre la reflexión, participación e inclusión de la diversidad misma, como se puede deducir en las siguientes afirmaciones: “Lo que hice fue una actividad de sensibilización, una actividad de reconocimiento, de descubrimiento para generar una discusión en torno al tema de los saberes ancestrales y toda la parte de herencia cultural” (C.P., Registro de Audio)

“Después de esa actividad (de la guía), que fue más bien una forma de cierre que de articulación, noté que los chicos estaban más receptivos y participativos. Aunque no todos, la clase fluyó mejor, incluso sin continuar con el tema que tratamos de las clases previas” (M.M Registro de Audio)

Con el fin de analizar de una manera más crítica Walsh (2017) plantea que las pedagogías decoloniales buscan “reconfigurar los lugares desde donde se produce y se legitima el conocimiento” (p. 32), lo cual se relaciona con lo expresado por los profesores ya que al estar inmersos en una práctica no convencional los conlleva a indagar nuevas formas de enseñanza relacionadas al contexto en el que se encuentren.

Para el tercer y cuarto tema *“Rol del profesor”* y *“Desconocimiento del tema” en el aula*

los investigadores agrupan estos elementos debido a que los participantes después de implementar la guía con enfoque decolonial e intercultural reconocieron el valor de su rol en el proceso de enseñanza de inglés, repensando sus prácticas pedagógicas no como mediadores tradicionales de una lengua sino como posibles mediadores en la construcción de saberes sin olvidar los contextos locales e intereses de sus estudiantes.

“Otra cosa que me pareció valiosa de esta guía, es que se centra en los docentes y no los estudiantes. Normalmente todos los esfuerzos que se hacen para mejorar las prácticas de enseñanza aprendizaje de lenguas están centrados en los estudiantes, pero en ese caso me pareció muy valioso que se tiene en cuenta la base de la clase que son los docentes”. (A.M Registro de Audio)

“También lo que me impactó de la guía es que rompe con estos modelos tradicionales de enseñanza; que en algunas ocasiones nosotros los profesores nos terminamos adaptando, ya sea por costumbre o por comodidad; ya que encontramos un material estandarizado en cualquier plataforma, entonces viene siendo más cómodo adaptarnos a esos materiales que se encuentran ya estandarizados que de pronto ir un poco más allá y como traer esas problemáticas reales al aula de clase.” (J.B, Entrevista Semiestructurada)

Sin embargo, subyace una tensión cuando los profesores implementan nociones diferentes a lo manejado en sus prácticas, manifestaron desconocimiento al practicar ideas y enfoques poco familiares para ellos. El enfrentarse a terminología y contenido desconocido los llevó a replantear su forma de enseñar y buscar alternativas para manejar la temática propuesta.

"Creo que no manejo muy bien el tema. No había manejado ese tema de esa forma. Tal vez sí es un tema que nosotros reconocemos en el día a día, pero no lo conocemos con ese término con el que está en la guía". (M.M Registro de Audio)

"Entonces para apoyarlos en la comprensión, yo diseñé una presentación donde expliqué un poquito los conceptos de una manera más contextualizada, a través de algunas palabras más comunes para ellos; para que no se quedara solamente con las definiciones que estaban ahí, sino que se conectara un poquito más con la experiencia que ellos pueden encontrar en su entorno inmediato; digamos con ejemplos de situaciones sociales en las que se presentan estos conceptos" (MM, Entrevista Semiestructurada)

En este sentido el desconocimiento del tema es un origen para una práctica pedagógica transformadora como lo explica (Walsh, 2017). "Reconocer el no saber y el desconocimiento impuesto por la colonialidad es un acto profundamente político; es el primer paso para reaprender, re-existir y re-vivir desde otros lugares de pensamiento y de ser"

Finalmente, el quinto tema *"Reconocimiento de una enseñanza 'otra'"* resalta la reflexión del docente en la oportunidad que tiene de construir un ambiente de enseñanza del inglés más reflexivo y contextualizado, los profesores perciben otra forma de enseñar que permita un encuentro de saberes, intereses de sus estudiantes, identificar contextos locales y ser partícipe de una transformación social. Uno de los relatos a mencionar es:

"Esas otras formas de enseñar lenguas en contextos como el colombiano, ya que es un contexto plurilingüe y pluricultural; esto me parece muy clave porque muchas veces en la enseñanza de lenguas, los profesores caemos en modelos únicos; en modelos estandarizados que desconocen la diversidad de los territorios y desconocen las realidades de los estudiantes". (A.M, Entrevista Semiestructurada)

Bajo estas percepciones se identifica el cuestionamiento de los profesores a sus prácticas pedagógicas donde reconocen la aplicación de paradigmas, patrones de conocimiento estándar y en ocasiones abandono al reconocimiento de contextos socioculturales locales. Los participantes reconocen la experiencia que les dejó la aplicación de la guía y los llevó a repensar en esa lógica tradicional, colonial y fuera de su propio contexto que en ocasiones replican; lo cual implica un desafío por aprender a desaprender siendo la base hacia una enseñanza “otra” donde los procesos reflexivos y transformadores son pilares en la enseñanza del inglés.

Discusión y Conclusiones

El estudio logró un impacto revelador frente a los aspectos metodológicos y pedagógicos en la enseñanza del inglés, los participantes generaron un proceso reflexivo, crítico y transformador involucrando un enfoque decolonial e intercultural crítico dentro de su práctica pedagógica. En consecuencia, con la pregunta central, incluyan aquí la pregunta, los hallazgos permitieron concluir que nuestra guía *Más Allá del Centro: Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra”* tomada como instrumento mediador aportó al reconocimiento del valor por lo local, los saberes ancestrales (que por tradición son separados en la enseñanza del inglés), los intereses de sus estudiantes y ejecución de espacios de diálogo en los ambientes bilingües de aprendizaje. A través de sus experiencias con la guía; los profesores reorientaron sus prácticas pedagógicas cuestionando las lógicas tradicionales en la educación e implementado estrategias desligadas al pensamiento eurocéntrico y enfocadas a la creación de ambientes interculturales críticos dentro del aula.

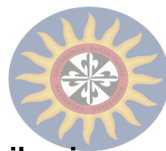
El enfoque cualitativo del presente estudio permitió reunir las experiencias de los participantes respetando sus percepciones frente a la implementación de la guía y conservando la voz propia de cada uno. Los datos se analizaron bajo dos categorías: “*Prácticas*

Pedagógicas Contextualizadas” y Sentidos y tensiones frente a una pedagogía “otra”; estas categorías mostraron un acercamiento de los participantes a cambios significativos en su quehacer pedagógico encaminado por pensamientos decolonial e intercultural.

En el aspecto pedagógico, este estudio visibilizó la enseñanza del inglés no como proceso dominante de una cultura sino como vehículo conector de pensamientos críticos, encuentros culturales y apropiación de identidad. Los profesores confirman la importancia de descubrir e incluir otro tipo de enseñanza, explorando enfoques decoloniales con fines transformadores en sus propios contextos.

En términos investigativos, este proyecto aportó insumos significativos como lo es la guía; manejada hacia una transformación curricular y reorientación pedagógica para los docentes de la Universidad Abya Yala del Trópico empoderando la enseñanza del inglés como una práctica decolonial.

Así, Más Allá del Centro demostró que se puede generar cambio en los profesores frente a sus prácticas pedagógicas de manera que la enseñanza del inglés se vincule con los saberes locales, incentivando la curiosidad y el reconocimiento de la identidad cultural.



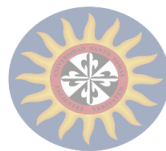
Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje -ABA

El proyecto *Más Allá del Centro – Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe* “Otra” dirige una transformación educativa en los diferentes ambientes bilingües de aprendizaje enfocándose desde una perspectiva decolonial e intercultural. Como primer aspecto se fortalece el ámbito educativo al reconocer la identidad cultural, los saberes locales y las relaciones interculturales críticas como origen del conocimiento.

En cuanto al bilingüismo concibe el inglés como medio de intercambio cultural que vincula la diversidad y la identidad como fuente importante que evita la homogeneización y potencia la pluralidad y el aporte de cada actor educativo. En relación con los ambientes de aprendizaje, nuestra guía contribuye a generar espacios más críticos, reflexivos y participativos relacionando las experiencias de los agentes inmersos en el proceso educativo con sus contextos.

En relación con la formación y el desarrollo profesional docente, el proyecto invita a identificar el rol del profesor y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas permitiendo una reorientación en la enseñanza del inglés desde un enfoque decolonial e intercultural crítico.

Finalmente, en los ámbitos globales y educativos, el estudio abre debate a la implementación de una enseñanza “otra” donde se abandonen aspectos coloniales y se reconozcan las realidades locales. De esta forma se afirma que nuestra posición como maestrantes se rige bajo un perfil investigativo, promoviendo prácticas pedagógicas transformadoras, equitativas, contextualizadas en diferentes ambientes de aprendizaje.



Anexos

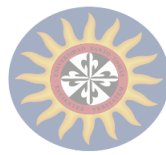
Anexo 1: Más Allá del Centro — Guía Pedagógica para una Enseñanza Bilingüe “Otra”

Anexo 2: Registros de Audio

Anexo 3: Entrevista Semiestructurada

Anexo 4: Validación de Instrumentos

Anexo 5: Consentimientos Informados



Referencias

- Barraza Macías, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa desde una perspectiva interpretativa*. Editorial UPD. <https://editorialupd.mx/index.php/libros/catalog/book/7>
- Basail Rodríguez, A. (2022). *Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo*. Revista Latina de Sociología, 12(1), 182–197.
<https://doi.org/10.17979/relaso.2022.12.1.8994>
- Castañeda Hernández, C. Y. (2018). *Interculturalidad crítica y educación intercultural: Una propuesta metodológica para la transformación social*. Editorial Académica Española.
- Castro Torres, M. (2015). *Programa Nacional de Inglés 2015–2025: Colombia Very Well!* Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Coombs, H. (2022). Investigación de estudios de caso: único o múltiple [Libro blanco]. Universidad del Sur de Utah.
<https://haydencombs.files.wordpress.com/2022/09/case-study-research-coombs-2022-3.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750–1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Correa, D., & Usma Wilches, J. A. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *HOW*, 20(1), 226–242.
<https://doi.org/10.19183/how.20.1.244>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- De Sousa Santos, B. (2021). **Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global** (1ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.



Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.

Escobar, A. (2007). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. <http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/bitstream/123456789/559/1/LD-300-148.pdf>

Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research (6th ed.). SAGE Publications.

Guerrero Nieto, C. H., Menezes Jordão, C., & Veronelli, G. (2022). Decoloniality in ELT: A Political Project. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 27(3), 586-594.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a01>

Gutierrez, C. P., & Ortega, M. A. (2022). English Instructors Navigating Decoloniality with Afro Colombian and Indigenous University Students. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 783-802. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a11>

Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. Recuperado de
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/download/334431/20802983?inline=1>

Jardilino, J. R. L., & Soto Arango, D. E. (2020). Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: seu legado para uma nova pedagogia do Sul. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 1072–1093. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12472>

Kvale, S. (2011). Doing interviews. SAGE Publications.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002).

Mendez Karlovich, M. (2021). Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las epistemologías del Sur. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18), e089.

Mieles Barrera, María Dilia, Tonon, Graciela, & Alvarado Salgado, Sara Victoria. (2012).

Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225.

Retrieved November 06, 2025, from

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072012000200010&lng=en&lng=es.

Mignolo, W. D. (2008). La opción descolonial. *Revista Letral*, (1), 4–22.

<https://doi.org/10.30827/rl.v0i1.3555>

Mignolo, W. D. (2010). Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.

Murray, H. M., & Bakken, A. S. (2024). Colonial acts in Norwegian EAL textbooks – Relations between coloniser and colonised. , 148, 104685. 2. Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. , 1(1), 1–40.3. Spivak, G. C. (1999). . Harvard University Press.

Obando-Peralta, M. (2023). *Educación intercultural crítica: Tensiones y posibilidades en contextos latinoamericanos*. Universidad Nacional de Colombia.

OIGA PROFE. (2017, 7 de febrero). OIGA PROFE / Pedagogías decoloniales / Catherine

Walsh [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=j6FNfOdh7tU&t=1s>

Phillipson, R. (2003). English-only Europe? Challenging language policy, *Routledge*.

Potes-Morales, A. M. (2024). Interculturalidad Crítica y CALL en la enseñanza de inglés: Un enfoque necesario en la educación contemporánea en Colombia. *Praxis, Educación Y Pedagogía*, (10), e40412298. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.12298

Quijano, A. (2000), «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina», Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Rodríguez, M. (2019). Interculturalidad y educación intercultural bilingüe: Vacíos y desafíos en Ecuador. En M. Osuna Rodríguez & M. Rivera Mateos (Eds.), *Educación, sociedad e interculturalidad* (pp. 7–31). UCO PRESS.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Universidad de Deusto.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246.
<https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

VALDIRI VINASCO, C., MIRANDA NIEVES, N., & GARCÍA ARTEAGA, E. (2024).

Decolonialidad e Interculturalidad crítica en una propuesta de Inglés con Fines

Específicos para Ciencias Naturales. *Argentinian Journal of Applied Linguistics* - ISSN



2314-3576, 12(2). Retrieved from <https://ajal.faaapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/383>.

Vargas Beal, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?: Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa* (ETXETA, SC).

<https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Sentipensando acciones desde y en el sur*. En C. Walsh, *Educación y justicia social: Actores, escenarios y propuestas desde América Latina* (pp. 45–74). Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.